

## LA AUTOPERCEPCIÓN DE LAS HABILIDADES ESCRITORAS EN EL INICIO DE LA ETAPA UNIVERSITARIA

### THE SELF-PERCEPTION OF THE WRITING SKILLS AT THE BEGINNING OF THE UNIVERSITY

**Mari Mar Boillos Pereira**

[mariadelmar.boillos@ehu.eu](mailto:mariadelmar.boillos@ehu.eu)

Facultad de Educación de Bilbao. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Barrio Sarriena, S/N. CP. 48940, Leioa, Bizkaia (España)

Recibido: 04/10/2018

Aceptado: 06/12/2018

#### **Resumen:**

Uno de los retos del profesorado universitario es el de acompañar al estudiante en su proceso de alfabetización académica. Se trata de un reto ya que, a las carencias en la habilidad escritora con las que llegan a esta etapa educativa, se le suma una falta de conciencia de la importancia de desarrollar esta habilidad para formar parte de su nueva realidad profesional. En este contexto, este estudio tiene como objetivo conocer el impacto de la formación en escritura académica en la autoevaluación de las habilidades escritoras de estudiantes de primer curso del Grado en Educación Primaria. Los datos se recogieron a través de un pretest y posttest mediante el cuestionario ESLP 82. Los resultados atestiguan una mejora significativa de la autopercepción que afecta a la planificación y a la revisión de los textos, así como al uso de las fuentes.

**Palabras clave:** habilidad escritora; autopercepción; escritura académica

#### **Abstract:**

One of the challenges faced by university teachers is to accompany the student through the academic literacy process. It is considered a challenge because, to the shortcomings in the writing ability with which they reach this educational stage, a lack of awareness of the importance of developing this ability to be part of their new professional reality is added. In this context, this study aims to know the impact of training in academic writing in the self-assessment of the writing skills of freshmen of the Degree in Primary Education. The data was collected through a pretest and posttest through the ESLP 82 questionnaire. The results show a significant improvement in the self-perception that affects the planning and revision of the texts, as well as the use of the sources.

**Keywords:** writing skill; self-perception; academic writing

## 1. Introducción

La alfabetización académica de los estudiantes de grado se ha convertido en uno de los retos a los que se enfrenta el profesorado universitario (Carlino, 2013; Castelló, 2015; Ezeiza, 2008). Los estudios actuales demuestran que la falta de dominio que atestiguan los estudiantes en relación a la escritura se constata ya en etapas educativas anteriores y se ha podido fosilizar para cuando llegan a la universidad (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006). De la misma manera, se observa una falta de conciencia, por parte del alumnado, de la necesidad de desarrollar su competencia comunicativa durante esta nueva etapa formativa.

Dentro de esta realidad, este estudio tiene como objetivo investigar la evolución en la autoevaluación de las habilidades escritoras de los estudiantes de primer curso del Grado en Educación Primaria al recibir formación explícita en escritura académica. A lo largo de un cuatrimestre (15 semanas) y en el marco de la asignatura de Desarrollo de la competencia comunicativa I, el alumnado, de manera inductiva, ha ido trabajando las diferentes particularidades de la escritura en el ámbito universitario. Así, en este estudio se contrastará la autopercepción de las habilidades escritoras al inicio y al final del curso con el fin de comprobar qué diferencias se observan en su manera de percibir el propio conocimiento.

Este trabajo presentará, en primer lugar, los hallazgos de los estudios recientes con relación a la importancia del dominio de la escritura académica desde inicios de los estudios universitarios, así como la relevancia de la autopercepción en este proceso de aprendizaje. Posteriormente, se describirá la metodología empleada, así como las características de los informantes. Finalmente, se presentarán los resultados del estudio y las implicaciones que estos tienen en el quehacer profesional del docente encargado de la enseñanza de esta competencia.

## 2. La autopercepción y la escritura académica

Entre los diversos desafíos a los que se enfrenta el estudiante universitario se encuentra el de aprender a comunicarse dentro de esa nueva comunidad discursiva de la que empieza a formar parte (Castelló, 2015). A diferencia de lo que el estudiante espera, escribir en el ámbito académico no consiste únicamente en poner en práctica las habilidades, estrategias y recursos que ha ido progresivamente adquiriendo en las etapas educativas anteriores. Por el contrario, escribir en la universidad exige, también, dominar esta competencia como para poder llevar a cabo prácticas sociales situadas y que dependen del ámbito disciplinar en el que se están produciendo (Padilla, 2012). En palabras de Lonka *et al.*, escribir en la universidad “is not only an individual act, but also a social condition: a form of participating and becoming a member of scientific community and culture” (Lonka *et al.*, 2014, p. 246).

Esta realidad, que afecta a los estudiantes de diferentes grados, se manifiesta, también, en el caso de aquellos que van a ser futuros docentes. Los estudios demuestran que los estudiantes de este perfil tienen un dominio escaso de las habilidades escritas y que son diversas las carencias que manifiestan a la hora de construir textos. Se trata de carencias, además, que afectan a diferentes dimensiones: a la construcción de las estructuras retóricas, las sintácticas, las gramaticales, la dependencia de lo literal o de las fuentes y otra serie de dificultades asociadas al reconocimiento de los significados que los textos fuente quieren transmitir (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006). Sabaj (2009) añade que esas dificultades afectan no solo a los recién ingresados, sino que se fosilizan y llegan a quedar de manifiesto en la composición de artículos académicos e, incluso, de la tesis doctoral.

Entre los diferentes factores que pueden tener incidencia en el éxito o no del desarrollo de las habilidades escritas y del éxito comunicativo de los textos que se producen en el ámbito académico, la percepción del propio conocimiento o dominio parece jugar un papel importante. Se entiende la autopercepción de la eficacia como “la firmeza en los juicios de autoconfianza para realizar exitosamente tareas académicas determinadas” (García y Salvador, 2006, p. 87). Así, parece importante conocer cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes de sí mismos y asumir que esas percepciones son de carácter individual (García y Salvador, 2006). Autores como Castells *et al.* (2015) apuntan a que la confianza que el estudiante deposita en sí mismo hará que se involucre más en el acto de escribir, se interese por lo que están haciendo y busque soluciones para abordar los problemas que puedan surgir.

Si el estudiante no confía en sí mismo, no será capaz de producir textos de mayor complejidad y calidad (White y Bruning, 2005). En otras palabras, se puede asumir que una percepción positiva del propio dominio y el tener más conciencia del proceso de aprendizaje que está teniendo lugar funcionan como factores motivadores a la hora de llevar a cabo prácticas escritoras en esta nueva realidad (Martínez-Fernández, Corcelles, Bañales, Castelló y Gutiérrez-Braojos, 2016). “Beliefs and expectations of personal efficacy determine how much effort will be expended in carrying out a certain task, and how long it will be sustained, even when facing obstacles and aversive experiences” (Lonka *et al.*, 2014, p. 248).

Así lo comprobaron, por ejemplo, Villalón, Mateos y Cuevas (2015) en la producción escrita de estudiantes de instituto o los propios Lonka *et al.* (2014) con estudiantes de doctorado. En este último estudio se observó que la concepción positiva en ellos mismos entrañaba un menor número de bloqueos durante la génesis del trabajo. En otro estudio de Roldán y Zabaleta (2016) se analizó la autopercepción de las dificultades, en este caso, de lectura y escritura de estudiantes universitarios del Grado en Psicología al inicio y al final de su formación. Concretamente, con relación a la escritura, los resultados indicaron que los estudiantes de primer año manifiestan no tener conciencia de sus dificultades. De tenerlas, un 20% es consciente de sus dificultades, pero solo cuando estas están asociadas a cuestiones como la selección del vocabulario, la claridad y la precisión a la hora de redactar. En el caso de los egresados, el porcentaje se ve incrementado, así como la tipología de dificultades que son capaces de diagnosticar.

De acuerdo con el ya mencionado trabajo de Castells *et al.* (2015), se podrían establecer dos perfiles distintos de estudiantes. Por una parte, estarían aquellos que, desde un primer momento, atribuyen una importancia considerable a la escritura y se sienten seguros cuando llevan a cabo tareas escritas. Por lo general, estos escritores se desenvuelven mejor en contextos complejos y dan más importancia a las características particulares de cada texto, así como a las particularidades de los textos académicos. En el lado opuesto se encuentran aquellos que se sienten menos seguros y que establecen una relación de desconfianza hacia sus habilidades escritoras. Estos parecen otorgar menor trascendencia a los rasgos textuales y a la necesidad de adaptarse a los nuevos contextos.

En cuanto a la autopercepción que tienen los estudiantes en relación a las diferentes dimensiones de la escritura, Horbacauskiene y Kasperaviciene (2015) observan que los estudiantes, con un alto grado de acuerdo, perciben que son mejores en las siguientes tareas: “ability to write a logical topic sentence that identifies the topic and controlling idea of a summary (89.4%); ability to support the main points (83.3%); logical organisation of ideas (81.8%); ability to support paragraphs with paraphrases (81.8%); ability to paraphrase information (81.6%); ability to write a draft to logically organise the ideas (80%)” (p. 74). Con el mismo grado elevado de acuerdo, diagnostican que sus carencias se centran en estas habilidades: “use of various sentence structures (57.1%); usage of appropriate lexical items and

forms for effective expression of ideas (65.1%); correct usage of spelling, capitalisation and punctuation (65.1%); ability to review text and improve structure as well as ability to identify and improve problems (72.7% each)” (p. 74).

No obstante, hablar de autopercepción, en muchos casos exige tener en cuenta otra serie de variables que determinan el modo en que los estudiantes se ven a sí mismos como escritores dentro de una nueva comunidad de habla. Una de las más significativas es la variable sexo. En este sentido, los estudios indican que las diferencias de autopercepción de las habilidades escritas no son consistentes o significativas, especialmente cuando se trata de personas en edad adulta (Pajares, Johnson y Miller, 1999). Un análisis pormenorizado de la autopercepción en diferentes actos del proceso de escribir apunta a que únicamente sería parcialmente significativa la diferencia de sexos en la percepción de la habilidad para destacar los puntos importantes al escribir un resumen ( $T=2,122, p=0,36$ ) y la habilidad para parafrasear ( $T=2,635, p=0,010$ ) en las que los hombres puntúan ligeramente superior (Horbacauskiene y Kasperaviciene, 2016).

Lo que sí parece tener incidencia en la autopercepción de las habilidades escritoras son los logros que el estudiante ha vivido anteriores a la ejecución del texto escrito. Es decir, todos los logros que ha acumulado hasta dicho momento (García y Salvador, 2006). Estos parecen ser determinantes y condicionan no solo la actitud con la que el estudiante se enfrenta al texto, sino también el éxito comunicativo que logra con él. De ahí la importancia de exponer al estudiante a la composición de textos escritos desde las primeras etapas de la formación universitaria.

No obstante, también es importante considerar que, según Horbacauskiene y Kasperaviciene (2015), llevar a cabo más tareas de escritura no influye directamente en una autopercepción positiva mayor. Se apunta a que, cuantas más son las tareas que realizan, los estudiantes tienen mejoras con relación a las habilidades asociadas a la revisión y al diseño de la estructura, asumen el proceso en el que están inmersos de manera razonada y ayudan a emplear la lengua de manera profesional dentro del ámbito universitario (Horbacauskiene y Kasperaviciene, 2016). Sin embargo, la autopercepción que desarrollen de sí mismos no tiene por qué ser siempre positiva.

En definitiva, los estudios llevados a cabo hasta el momento apuntan a que, ante el desafío de desarrollar la competencia comunicativa escrita en el ámbito universitario, la autopercepción positiva de la escritura funciona como elemento clave para superar con éxito este nuevo reto. Así, conocer la perspectiva de los estudiantes permitirá generar intervenciones didácticas que tengan incidencia en la manera en que valoran su propio conocimiento de esta habilidad.

### **3. Metodología**

En este apartado de metodología, se presentan, en primer lugar, las preguntas de investigación que han emergido de la revisión teórica previamente presentada. A continuación, se describe el contexto de estudio, así como la herramienta para la recogida de datos. Finalmente, se detalla el perfil de los participantes del estudio.

#### *3.1. Preguntas de investigación*

La revisión del marco teórico de este estudio y la naturaleza del contexto en que acaece da lugar a los siguientes interrogantes de investigación:

- ¿Cuál es la percepción que los estudiantes del Grado en Educación Primaria tienen de su propia escritura académica cuando comienzan sus estudios universitarios?  
¿Es el sexo una variable que influya en dicha autopercepción?

- ¿Varía la autopercepción de los estudiantes una vez se les ha formado en esta materia? ¿Existen diferencias significativas en la manera en que valoran sus propios conocimientos?
- ¿Qué implicaciones tienen todos estos resultados en el quehacer de aquellos docentes encargados de formar en esta competencia?

### 3.2. Contexto de estudio y herramienta de recogida de datos

La asignatura en la que se va a llevar a cabo este proyecto es la asignatura de Desarrollo de la competencia comunicativa I- lengua vasca y castellana del Grado en Educación Primaria (modalidad trilingüe) de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Esta asignatura de 6ECTS tiene una duración de 15 semanas (un cuatrimestre) y tiene como objetivo<sup>1</sup>:

- A) Analizar, procesar y producir diferentes textos presentes en el ámbito académico.
- B) Participar en actividades colectivas, por medio del trabajo cooperativo e individual.
- C) Adquirir una mayor competencia lingüística en las dos lenguas oficiales

Para la recogida de datos con relación a la autopercepción, se ha empleado la prueba de diagnóstico ESLP-82 (Marquette University, 2010) que originariamente se diseñó en inglés, pero que ha sido traducido por un traductor jurado al castellano para esta investigación. Este cuestionario, previamente validado, se creó con la finalidad de medir la efectividad de los cursos de inglés como lengua extranjera en la Universidad de Marquette. Se trata de una herramienta ampliamente avalada y que se ha empleado en diversos estudios que persiguen objetivos de investigación similares a los que aquí se presentan (Horbacauskiene y Kasperaviciene, 2015; 2016; entre otros).

De este cuestionario se ha tomado la primera parte que corresponde a la categoría de autoevaluación de las habilidades de escritura. Se trata de un total de 36 preguntas todas ellas orientadas a la reflexión acerca del yo ante la escritura. En tanto que esta herramienta está diseñada para el análisis del inglés, se ha cambiado esta lengua por el castellano en los casos en los que fue preciso. El motivo por el que se ha seleccionado esta y no otra lengua de las tres en las que estos estudiantes realizan el grado universitario es que es en esta lengua en la que se imparte la asignatura. Previo al cuestionario, se han solicitado datos como la edad, el sexo, los estudios previos o la lengua materna para poder realizar un estudio más exhaustivo a partir de los datos recogidos. Para realizar el análisis de los datos obtenidos, se utilizó el programa estadístico SPSS versión 18.0.

### 3.3. Participantes

En este estudio se ha tenido en cuenta a aquellos estudiantes que han realizado tanto el pretest, como el postest y que han atendido de manera continuada a las sesiones celebradas a lo largo de las 15 semanas del curso, con una presencialidad del 100%. Se trata de un total de 45 participantes (12 hombres y 33 mujeres) del primer curso del Grado de Educación Primaria en modalidad trilingüe (euskera, castellano e inglés). Todos participaron de manera voluntaria en las actividades y fueron debidamente informados de los objetivos con los que se estaban

---

<sup>1</sup> Acceso a la guía docente completa: <https://goo.gl/NL7d6P>

realizando, por lo que esta investigación se adecúa a las exigencias éticas propias de este tipo de estudio.

#### 4. Análisis y discusión de los resultados

En el siguiente apartado, se dará respuesta a las diversas preguntas de investigación a la vez que se presentan los resultados científicos obtenidos.

*¿Cuál es la percepción que los estudiantes del Grado en Educación Primaria tienen de su propia escritura académica cuando comienzan sus estudios universitarios? ¿Es el sexo una variable que influya en dicha autopercepción?*

De acuerdo con los resultados obtenidos en el pretest, se observa que existe grado de acuerdo a la hora de valorar los ítems reflejados en la Tabla 1 como aquellos en los que se sienten más capacitados. Así, se observa que, según empiezan sus estudios universitarios, los estudiantes de este Grado perciben que son capaces de dominar el nivel metalingüístico y todo lo que ello incluye (ítems 17 y 31). Destaca este resultado si se tiene en cuenta que trabajos como el de Arnoux, Nogueira y Silvestri (2006) o el de Sabaj (2009) apuntaban a estos como los aspectos en los que más carencias se producían incluso en etapas avanzadas de la formación universitaria. Este hecho podría producir conflictos si tenemos en cuenta que la percepción que los escritores tienen de sí mismos afecta directamente a la manera en que abordan los problemas a los que se enfrentan. Es decir, ese exceso de autoconfianza podría tener repercusiones negativas en errores que pueden llegar a fosilizarse en un futuro.

Ítem	Media	DS
19. Puedo apoyar y desarrollar mi tesis de manera lógica con mis propias experiencias y razonamientos.	3,60	,809
24. Puedo utilizar con éxito motores de búsqueda de Internet para localizar información que apoye mis ideas	3,62	,960
17. Puedo escribir utilizando varios organizadores discursivos	3,67	,769
18. Puedo desarrollar de manera lógica los párrafos para apoyar y desarrollar mis ideas	3,80	,694
31. Puedo editar mis textos para mejorar la redacción, la gramática, la puntuación y la ortografía	3,84	,737

Tabla 1. Ítems en los que la media del pretest ha sido superior.

Los resultados también apuntan a un control de la disposición y el desarrollo de las ideas a nivel macro y a nivel micro (ítems 19 y 18). Estos resultados coincidirían con los contemplados por Horbacauskienė y Kasperaviciene (2015) en un contexto de diversa naturaleza. Por último, también parece que disponen de conocimientos en el manejo de nuevas tecnologías que afectan de manera transversal a la escritura de textos académicos (ítem 24).

Ítem	Media	DS
21. Puedo usar citas precisas en el texto usando APA	1,24	,830
22. Puedo escribir de manera adecuada las referencias citadas usando APA	1,24	,830
1. Puedo escribir un buen texto de tipo académico	2,76	,679
20. Puedo apoyar y desarrollar de manera lógica mi tesis con paráfrasis, resúmenes y citas	2,82	,777
12. Puedo escribir un buen trabajo de investigación científica	2,82	,806

Tabla 2. Ítems en los que la media del pretest ha sido inferior.

En el lado opuesto, se encuentran aquellos ítems en los que los estudiantes consideran que tienen mayores dificultades (ver Tabla 2). Muy por debajo del resto se encuentra el conocimiento que tienen del sistema de citación APA, que los estudiantes manifiestan desconocer casi por completo (ítems 21 y 22). Este problema con el uso de las fuentes también se refleja en el resultado del ítem 20, en contraposición con lo reflejado en la Tabla 1 en la que se asumía un control de las propias ideas. En este caso, los resultados sí que coinciden con los expuesto por Arnoux, Nogueira y Silvestri (2006) quienes atestiguaban dificultades asociadas a la dependencia de lo literal y al uso de las fuentes. Este tema se ha desarrollado ampliamente por Ruiz Flores (2009). Por otro lado, y de manera generalizada, el alumnado considera que carece de recursos para la escritura de textos de tipo académico-científico (ítems 1 y 12).

En cuanto a la incidencia de la variable sexo, la comparación de medias a partir del cálculo de la ANOVA ha permitido constatar que únicamente es parcialmente significativa la diferencia de sexos en dos de los ítems: “2. Puedo escribir una oración clara que identifique el tema y la idea principal de un texto” ( $F_{11,375}; ,002$ ) y “16. Puedo escribir un resumen claro que identifique el tema y la idea principal de un ensayo” ( $F_{8,814}; ,005$ ). En ambos, los resultados de las percepciones de las mujeres han sido ligeramente superiores a los de los hombres. Es decir, como ya se había comprobado en trabajos precedentes en otros contextos, esta variable no tiene incidencia, o al menos no consistente o significativa, en la autopercepción de las habilidades escritas de personas en edad adulta. No obstante, sí que es importante reseñar que la autopercepción más positiva en las mujeres de la habilidad de realizar resúmenes que se ha observado en este estudio coincide con el resultado de Horbacauskiene y Kasperaviciene (2016).

*¿Varía la autopercepción de los estudiantes una vez se les ha formado en esta materia? ¿Existen diferencias significativas en la manera en que valoran sus propios conocimientos?*

El cálculo de la T-student para muestras relacionadas ha permitido comprobar que sí existe una diferencia significativa positiva en la evaluación de la percepción al inicio del curso y, al final, no siendo ésta negativa en ninguno de los ítems que son objeto de análisis. La significación ha sido positiva hasta en un máximo de 17 ítems (sig. ,000) y parcialmente significativa (valores inferiores a sig. ,005) en otros 5.

En cuanto a la tipología de los ítems en los que se ha obtenido dicha mejoría significativa, parece reseñable indicar que ha habido mejoría en la autopercepción de todas las habilidades mencionadas en la Tabla 2. Es decir, en todas en las que se había dado una puntuación inferior (ver Tabla 3). No obstante, los ítems 1, 20 y 12 siguen formando parte del grupo de los 5 peor considerados en el postest junto con los ítems 11 (“Puedo citar de manera rigurosa en castellano”) y 26 (“Puedo usar un procesador de textos para escribir y dar formato a mis ensayos en castellano”) en los que previamente se habían obtenido, también, medias inferiores al 3.

Ítem	Pretest		Postest	
	Media	DS	Media	DS
21. Puedo usar citas precisas en el texto usando APA	1,24	,830	3,56	,943
22. Puedo escribir de manera adecuada las referencias citadas usando APA	1,24	,830	3,69	,925
1. Puedo escribir un buen texto de tipo académico	2,76	,679	3,44	,624
20. Puedo apoyar y desarrollar de manera lógica mi tesis con paráfrasis, resúmenes y citas	2,82	,777	3,49	,727
12. Puedo escribir un buen trabajo de investigación científica	2,82	,806	3,33	,674

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas de los pretest y postest en los ítems con menores puntuaciones en el pretest.

Se ha dado el comportamiento contrario en aquellas en las que se atestiguaba dominio en el pretest. En tres de los ítems reflejados en la Tabla 1 (el 18, el 19 y el 31) no se han obtenido diferencias significativas entre la autopercepción de los estudiantes al inicio y al final del curso. Una vez transcurrido el curso y tras haber recibido formación explícita en la materia, los estudiantes han percibido que su dominio no era como el esperado. Así, en este caso, los estudiantes muestran una autopercepción que se corresponde con las debilidades identificadas por Arnoux, Nogueira y Silvestri (2006) y Sabaj (2009).

Un análisis detallado de los resultados también apunta a que, de los 17 ítems previamente mencionados como aquellos en los que ha habido una diferencia significativa, un porcentaje destacado de ellos están vinculados a la fase de planificación del texto. Se trataría de ítems como “14. Puedo elegir un tema de investigación académica adecuado”, “27. Puedo realizar eficazmente una lluvia de ideas para reunir ideas antes de escribir” o “28. Puedo tomar buenas notas sobre lecturas y luego usarlas para apoyar mis ideas antes de escribir”, entre otras.

Al hilo de lo apuntado por Martínez-Fernández, Corcelles, Bañales, Castelló y Gutiérrez-Braojos (2016), se podría intuir que la formación explícita en escritura académica y la atestiguada mejoría la percepción positiva del propio dominio podrían haber funcionado como factores motivadores a la hora de llevar a cabo prácticas escritoras en esta realidad en el futuro. No hay que olvidar que el incremento significativo de la autopercepción de la habilidad escrita, en palabras de White y Bruning (2005), también podría haber supuesto una mejora de la calidad de los productos escritos.

### *¿Qué implicaciones tienen estos resultados en el quehacer de aquellos docentes encargados en formar en esta competencia?*

De acuerdo con los resultados obtenidos en la revisión teórica de este trabajo, así como en el análisis de los datos del pretest y el postest, podría afirmarse que existen diversos aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de afrontar la enseñanza de la escritura a los recién iniciados en la etapa educativa universitaria.

En primer lugar, los docentes encargados de instruir en esta habilidad no pueden pasar por alto el hecho de que los estudiantes comienzan su etapa universitaria sin ser conscientes de sus carencias asociadas al nivel lingüístico que arrastran de etapas educativas anteriores. De ahí que sea importante hacerles ver que existe ahí un nicho de trabajo y que existen dificultades asociadas a ese nivel que pueden llegar a fosilizarse y tener consecuencias negativas en sus



producciones escritas según vayan avanzando en su carrera profesional (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006).

De la misma manera, es importante aprovechar el hecho de que el estudiante sabe que tiene problemas en el uso de las fuentes y en la gestión de la información que recopila en sus lecturas. Este tema se convierte, así, en un tema de primera orden desde el primer curso académico. La labor del docente es hacer tomar consciencia de que el discurso académico requiere una interacción continua con las fuentes y un uso adecuado de las mismas (Ruiz Flores, 2009).

En segundo lugar, el diagnóstico realizado en este estudio apunta a la necesidad de tener en cuenta los conocimientos que los estudiantes reconocen tener desde el inicio del curso pues ello facilitará los pasos hacia la mejora en su motivación (Martínez-Fernández, Corcelles, Bañales, Castelló y Gutiérrez-Braojos, 2016). Por una parte, estaría el dominio que ya tienen del uso de las TIC y, por otro, esas habilidades asociadas a la planificación del texto que consideran haber interiorizado una vez ha transcurrido el curso. Se trata, en definitiva, de poner el énfasis en los aprendizajes que se van adquiriendo y de evidenciar los pasos que ya se están dando para formar parte de la nueva comunidad discursiva.

En tercer lugar, ha quedado de manifiesto que no hay motivos para pensar en que la variable sexo tiene consecuencias en la manera en que los estudiantes perciben su competencia comunicativa escrita. Por lo tanto, no será necesario llevar a cabo distinciones con relación a este al instruir en esta materia.

Por último, ante los resultados obtenidos en esta investigación, parece esencial buscar herramientas docentes que hagan que los nuevos escritores se sientan productivos y agentes activos de la nueva comunidad de la que forman parte. Los estudios apuntan a que el aprendizaje orientado a proyectos podría ser una herramienta para poder contribuir a una valoración positiva de la autonomía y de la colaboración en el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa (Lorente, Doblas y Zaldumbide, 2011; Neira y Ferreira, 2011).

Esta metodología supone un enfoque reflexivo en la acción y busca el aprendizaje significativo, así como una puesta en práctica de la dimensión reflexivo-crítica. En el empleo de esta metodología los docentes tienen la labor de conducir al estudiante en el proceso por el cual logrará los objetivos de aprendizaje deseados y lo ayuda a ser consciente del proceso en el que está inmerso. Además, el proceso de verbalización de manera cooperativa de los conocimientos que tiene lugar en la realización de las tareas de aprendizaje conlleva un empleo de la lengua oral y escrita con un valor epistémico.

Esto implica que habrá una interiorización, razonamiento, etc. de los conocimientos o, lo que es lo mismo, que se pondrán en marcha prácticas epistémicas de “producción, comunicación y evaluación que favorece(n) los procesos de apropiación de la cultura científica” (Padilla, 2012, p. 36). En este sentido, no hay que olvidar que está ampliamente probado que un uso epistémico de la escritura tiene consecuencias positivas en la producción textual de los estudiantes (Pardo y Castelló, 2016).

También son numerosos los aspectos positivos que se otorgan al trabajo de la escritura a través de los géneros desde niveles iniciales de la etapa universitaria (Camps y Castelló, 2013; Tribble y Wingate, 2013). Con este enfoque, los estudiantes entienden que lo importante es tener éxito comunicativo y no aprobar la asignatura. Regulan la construcción del conocimiento, se motivan, cruzan la puerta de entrada al mundo de la investigación en el ámbito disciplinar en el que se encuentran y asumen distintos niveles de responsabilidad. Pero, al mismo tiempo, entienden que lo importante no es el conocimiento *per se* sino la eficacia con la que este es transmitido. (Padilla, 2012). Todos estos beneficios, cuando hablamos de la escritura, suponen

también que el estudiante sea consciente de cuáles son sus carencias y virtudes como escritor y, por ende, tenga una mayor autoconciencia de sus habilidades escritoras.

### Conclusiones

Este trabajo ha ofrecido una aproximación a la autopercepción que el estudiante universitario tiene de su propia escritura antes y después de llevar a cabo una instrucción cuyo foco era el trabajo de la competencia escrita académica a nivel universitario. Los resultados obtenidos en este estudio permiten comprobar que, al inicio de su etapa universitaria, los estudiantes no tienen conciencia de sus dificultades a la hora de componer textos en el ámbito académico. Una vez reciben formación explícita en la materia, son capaces de identificar sus carencias y de observar en qué es necesario incidir. Por el contrario, existen autoconcepciones positivas de su habilidad al inicio de la formación que podrían tener consecuencias negativas y que deberían tratarse desde el ingreso de los estudiantes a la universidad. Asimismo, se ha observado que la variable sexo no afecta en la manera en que los estudiantes perciben su dominio de esta habilidad.

Dentro de las limitaciones de este trabajo, estaría el que se trate de un estudio con estudiantes de un único perfil. Por ese motivo, sería de interés abarcar una realidad más compleja y comprobar, así, si los estudiantes de diferentes grados presentan un perfil semejante. Del mismo modo, podría considerarse una segunda fase en este estudio llevar a cabo investigaciones orientadas a la acción en las que se pongan en práctica las implicaciones didácticas previamente indicadas. El objetivo último sería observar no solo si mejora la autopercepción de los estudiantes, sino también corroborar si hay una mejora en la calidad de sus textos escritos.

### Referencias bibliográficas.

- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Revista Signos*, 39(60), 9-30. doi:10.4067/S0718-09342006000100001
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M. (2015). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. doi:10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13
- Castells, N., Mateos, M., Martín, E., Solé, I. y Miras, M. (2015). Profiles of Self-perceived Competencies and Conceptions of Academic Writing in University Students. *Cultura y Educación*, 27(3), 569-593. doi:10.1080/11356405.2015.1072358
- Ezeiza, J. (2008). Las competencias comunicativo-lingüísticas de tipo disciplinar. Perfiles profesionales y recursos para su desarrollo en el nuevo EEES. En I. Olza, M. Casado, & R. González, *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (págs. 131-143). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- García, A. y Salvador, F. (2006). La autopercepción de eficacia en la escritura: una revisión de investigaciones. *Enseñanza*(24), 79-99.

- Horbacauskiene, J. y Kasperaviciene, R. (2015). Learners' preferences towards Corrective feedback in writing assignments in tertiary education. *Explorations in English Language and Linguistics*, 3(2), 70-83. doi:10.1515/exell-2017-0002
- Horbacauskiene, J. y Kasperaviciene, R. (2016). Writing Assignments as a Way of Enhancing Foreign Language Proficiency at University Studies. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 232, 130-135. doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.037
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N. y Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD. students' conceptions of academic writing- and are they related to well-being? *Journal of Writing Research*, 5(3), 245-269.
- Lorente, J., Doblas, P. y Zaldumbide, I. (2011). La competencia en comunicación en el aprendizaje orientado a proyectos (PBL). En *Actas de UNIVEST 2011*. Girona. Obtenido de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3716/296.pdf?sequence=1>
- Marquette University. (2010). *ESLP 82 Questionnaire: Self-assessment of English Writing Skills and Use of Writing*. Milwaukee, WI. Obtenido de <http://www.marquette.edu/oie/documents/ESLP82QuestionnaireFa08.pdf>
- Martínez-Fernández, J., Corcelles, M., Bañales, G., Castelló, M. y Gutiérrez-Braojos, C. (2016). Exploring conceptions about writing and learning: undergraduates' patterns of beliefs and the quality of academic writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 107-130. doi:10.14204/ejrep.38.15045
- Neira, A. y Ferreira, A. (2011). Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. *Literatura y Lingüística*(24), 143-159. doi:10.4067/S0716-58112011000200008
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *magis (Revista Internacional de Investigación en Educación)*, 5(10), 31-57.
- Pajares, F., Johnson, M. y Miller, M. (1999). Gender Differences in Writing Self-Beliefs of Elementary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 50-61.
- Pardo, M. y Castelló, M. (2016). Teaching writing for learning at university: a proposal based on collaborative review. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 560-591. doi:10.1080/02103702.2016.1196914
- Roldán, L. y Zabaleta, V. (2016). Lectura y escritura. Autopercepción del desempeño en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(42), 27-38. doi:10.21865/RIDEP42\_27
- Ruíz, M. (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graò.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42(69), 107-127. doi:10.4067/S0718-09342004005600006
- Tribble, C. y Wingate, U. (2013). From text to corpus – A genre-based approach to academic literacy instruction. *System*, 41(2), 307-321. doi:10.1016/j.system.2013.03.001
- Villalón, R., Mateos, M. y Cuevas, I. (2015). High school boys' and girls' writing conceptions and writing self-efficacy beliefs: What is their role in writing performance? *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 35(6), 653-674. doi:10.1080/01443410.2013.836157

White, M. y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 166-189. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.07.002